

# Intervenció psicopedagògica per a la millora d'aspectes socioafectius i conductuals a l'aula

---

Treball final de Màster



Màster en Psicopedagogia

Curs acadèmic 2013-2014

Mònica López Gil

DNI: 20491946-G

Tutora: María Odet Moliner García

## **Resum**

Actualment, cada vegada són més les persones amb diversitat funcional escolaritzades en centres educatius ordinaris. Donar una resposta educativa adequada a les característiques de cada alumne, és una tasca que correspon als agents educatius del centre. Aquesta, lluny de pretendre emmascarar la situació de l'alumne, ha de fer front a la realitat i s'ha de vertebrar sobre mesures que milloren la seua presència, participació i aprenentatge. A banda de les adaptacions d'accés o curriculars que puguin requerir qualsevol alumne, també cal tindre presents altres mesures per tal que l'alumnat es trobe inclòs dintre del sistema educatiu. Un dels aspectes que cal cuidar són les actituds dels iguals i del propi professorat cap a la diversitat. En el següent treball es recull un procés d'investigació-acció realitzat en una aula de 2n d'educació primària on es troba escolaritzat un alumne amb diversitat funcional. El treball es fonamenta en dos àmbits. Per una banda, s'ha indagat sobre l'àmbit socioafectiu, la qual cosa ha requerit reflexionar envers les actituds submergides en les pràctiques docents utilitzades pel tutor de l'aula, així com les actituds dels iguals. El segon aspecte que s'aborda en el treball, està vinculat als problemes de regulació del comportament que presenta l'alumne sobre el qual s'ha originat la intervenció.

## Índex

1.	Introducció .....	4
2.	Contextualització .....	4
2.1	El procés d'investigació – acció.....	4
2.1	Resposta educativa a l'alumnat amb diversitat funcional .....	5
2.3	Marc contextual: el centre, la classe i el cas .....	7
3.	Plantejament del problema .....	10
3.1	Recollida de informació per delimitar el problema.....	10
3.1.1	Instruments per a la detecció i recollida de dades .....	10
3.1.2	Resultats i delimitació del problema .....	12
4.	Plantejament d'objectius .....	15
5.	Proposta d'acció .....	15
5.1	Programa de sensibilització per a la millora de les relacions intragrupals des d'un plantejament socioemocional i afectiu .....	15
5.1.1	Objectius del programa de sensibilització .....	18
5.1.2	Continguts .....	18
5.1.3	Destinatari.....	19
5.1.4	Activitats .....	21
5.1.5	Avaluació .....	25
5.1.6	Temporalització.....	26
5.2	Programa d'economia de fitxes.....	30
5.2.1	Objectius del programa d'economia de fitxes.....	31
5.2.2	Continguts .....	31
5.2.3	Destinatari .....	31
5.2.4	Metodologia .....	31
5.2.5	Desenvolupament del programa .....	33

5.2.6 Avaluació .....	33
5.2.7 Temporalització .....	34
6. Resultats de l'acció .....	35
7. Discussió dels resultats i conclusions .....	37
8. Noves propostes d'acció .....	41
9. Referències bibliogràfiques .....	44
ANNEXES .....	50

## **1. Introducció**

El següent treball recull un projecte d'investigació-acció realitzat durant l'estada en pràctiques del Màster en Psicopedagogia. És una recerca de caràcter aplicatiu ja que ha suposat intervenir seguint les funcions pròpies d'un psicopedagog. Al llarg del treball s'aborden dos objectius d'acord amb les necessitats detectades durant el pràcticum. Per una banda, es pretenen millorar les relacions intragrupals dintre d'un grup cap a un company amb diversitat funcional. Sobre aquest últim es fonamenta el segon objectiu del treball dirigit a millorar l'àmbit conductual del mateix.

## **2. Contextualització**

### **2.1 El procés d'investigació – acció**

El treball que a continuació es desenvolupa s'ha dut a terme seguint el model d'investigació – acció. Aquesta metodologia és emprada fonamentalment dintre de l'àmbit de les ciències socials i en particular de l'educació. Frequentment és associada de manera singular a la investigació del professorat (Glassman, Gizem & Bartholomew, 2013) i es considera un procediment útil per obtenir resultats verídics tot i que de forma contextualitzada. (Rodney, 2013). En l'àmbit educatiu resulta molt difícil trobar dues situacions idèntiques, ja sigui per qüestions materials o per recursos humans. Per tant, el procés d'investigació s'ha d'atendre d'una forma reflexiva i no com una simple aplicació d'unes directrius de les quals s'obtindrà el resultat desitjat. Tot i això, sí que és cert que tenint en compte certes orientacions es poden assolir resultats semblants a altres investigacions. Elliot (1993,p.29) afirma que en el procés d'investigació-acció “és possible generalitzar estratègies experimentades en anterioritat a una sèrie de situacions, però les seues possibilitats d'aplicació a qualsevol conjunt de futures circumstàncies de classe ha de ser considerat in situ” .

Són diversos els noms que engloben característiques d'aquest tipus d'investigació. Nomenclatures com investigació crítica, investigació reflexiva o investigació participativa, entre d'altres, són utilitzades per fer referència a la investigació del professorat. Tot i que hi ha diferents termes que contenen en el seu significat característiques pròpies del model d'investigació – acció, tots alberguen l'essència d'aquest ja que són considerats com un “instrument que genera canvi social i coneixement educatiu sobre la realitat social i/o educativa” (Latorre, 2003, p.23).

Atenent al rol que ocupa l'investigador, d'acord amb els principis que proposa Latorre (2003) el següent treball es correspon amb un procés d'investigació-acció de tipus pràctic. Aquest es caracteritza per ser dut a terme pel propi investigador, el qual controla el projecte i assumeixen que la pràctica implica realitzar transformacions de consciència i canvis en les pràctiques de l'aula. En aquest cas el procediment s'ha realitzat com a estudiant en pràctiques seguint un rol investigador, tractant d'integrar en la proposta d'intervenció alguns continguts formatius del Màster en Psicopedagogia.

## 2.1 Resposta educativa a l'alumnat amb diversitat funcional

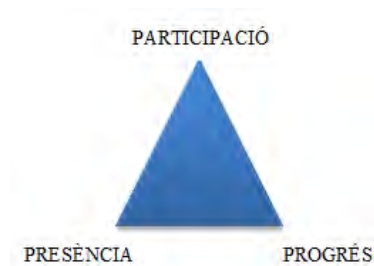
En les nostres escoles i dintre del context educatiu ordinari, la metodologia emprada pels agents que dissenyen i duen a terme les intervencions educatives sobre l'alumnat, es poden classificar en estratègies integratives o inclusives. Malgrat que freqüentment, en el context educatiu ambdós termes són utilitzats indistintament (Avramidis i Norwich, 2004), integració i inclusió responen a dos tipus de moviments amb principis diferents pel que fa al tractament de la diversitat.

Des del moviment de la integració, la *necessitat especial* es vista com una circumstància d'excepcionalitat a la qual l'ambient ha de donar resposta mitjançant les adaptacions i els mitjans assistencials que siguin precisos. Els principis de la integració són sovint entesos com un procés d'assimilació (Avramidis i Norwich, 2004), on persones amb necessitats especials són incorporades al sistema educatiu a través d'un "procés d'addició més que de transformació profunda de l'escola" (Parrilla, 2002, p. 17). Per tant, el tractament de la diversitat que es proposa des de la integració es limita a fer un canvi d'emplaçament, de manera que les persones amb diversitat funcional deixen els centres específics per passar a ambients menys restrictius, on no estan integrats funcionalment, sinó que ho estan en la forma i mesura adequada a les seues necessitats i circumstàncies particulars (Avramidis i Norwich, 2004).

D'altra banda, el moviment d'innovació educativa que es presenta com a alternativa a la integració és la inclusió. Amb aquest terme es fa referència a la "pràctica educativa emergent que pretén millorar l'accés a un aprenentatge de qualitat en classes ordinàries per a tots els estudiants, a través de contextos d'aprenentatge inclusivament desenvolupats des del marc del currículum comú" (Moriña, 2002, p. 396). Des d'aquest moviment la diversitat deixa de ser abordada a través d'un procés d'assimilació, i es contempla com una font d'enriquiment i valors (Avramidis i Norwich, 2004) que genera

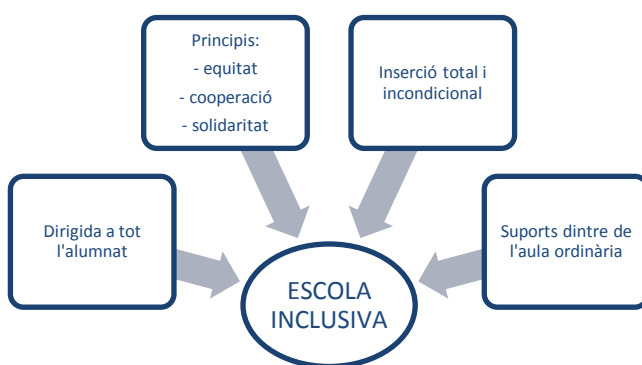
un efecte transformador sobre la pràctica docent (Ainscow, 2001 i Arnáiz, 2003). En esta línia Ainscow (2001) estableix que els tres pilars que fonamenten la inclusió són:

- La presència, vinculada al lloc on són educats els xiquets.
- La participació, que atén a la qualitat de les seues experiències dintre de l'escola.
- El progrés, associat als resultats del seu aprenentatge.

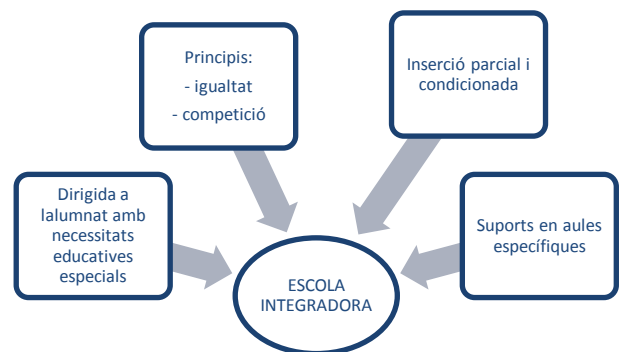


**Figura 1. Pilars de la inclusió**

En síntesi les diferències de les característiques de la resposta educativa des de l'escola integradora i l'escola inclusiva es reflecteixen en la figura que presentem a continuació (Valcarce, 2011):



**Figura 2. Característiques de la intervenció educativa des de l'escola inclusiva.**



**Figura 3. Característiques de la intervenció educativa des de l'escola integradora.**

Des del model de la inclusió, el concepte de necessitats educatives especials és substituït pel de barreres a l'aprenentatge i a la participació (Booth y Ainscow, 2002) i pel de diversitat funcional. . Este últim terme va ser proposat l'any 2005 pel Fòrum de Vida Independent, i es refereix als trets que identifiquen als membres d'un col·lectiu que presenten òrgans que funcionen de manera diferent y/o diferents formes per realitzar les tasques més habituals, com per exemple desplaçar-se o comunicar-se (Romañach i Lobato, 2005). Per tant, es tracta d'una part de la societat que en algunes ocasions requereix de l'ús de recursos materials y/o humans per poder assolir diferents objectius. Esta concepció de la diversitat humana exigeix una resposta educativa des de la promoció de valors com l'equitat, la solidaritat i la justícia social.

### 2.3 Marc contextual: el centre, la classe i el cas

La intervenció que en posteriors apartats es detalla ha sigut duta a terme en un centre d'educació infantil i primària de la província de Castelló de la Plana. Atenent a la localització del mateix, aquest està situat a la part nord de Castelló i compta amb dues línies per a cada curs, tant per als primers anys d'Educació Infantil com per a Primària. En infantil hi ha tres aules per a cada curs, i en primària es redueixen a dos unitats per curs.

Pel que fa a la metodologia emprada pel professorat del centre, aquesta difereix entre els dos períodes educatius, ja que en Infantil tot el professorat treballa mitjançant projectes i en la següent etapa pràcticament totes les assignatures, a excepció d'Educació Plàstica, segueixen el programa que assenyala el llibre de l'editorial corresponent en funció de cada matèria. Tot i això, durant l'horari d'Educació Plàstica, tant en Infantil com en Primària, es realitzen tallers. L'alumnat de 3 a 5 anys una vegada a la setmana realitza activitats intercycles, és a dir, es formen diferents grups amb xiquets d'edats diverses. En el període d'Educació Primària els tallers són intercursos, i en cada curs es formen tres grups integrats per alumnes de la mateixa edat però que provenen de diferents grups.

El treball s'ha realitzat en l'aula de 2nA d'Educació Primària. El grup-classe està format per 25 alumnes dels quals 12 són xiquets i 13 són xiquetes. A nivell evolutiu, seguint la teoria del desenvolupament cognitiu de Piaget, l'alumnat que cursa 2n d'Educació Primària, es troba dintre del període que aquest psicòleg denomina operacions concretes. Durant aquesta etapa els xiquets comencen a fer un ús adient de la lògica, s'inicien en la utilització del raonament inductiu i deixen enrere l'egocentrisme (Cantero et al., 2011)

Pel que fa a la diversitat de l'aula, s'hi troben presents diferents xiquets les famílies dels quals procedeixen de diversos països. També hi ha alumnat amb patologies diagnosticades pel SPE, concretament un alumne amb Hipoacúsia que requereix de l'ús d'una emissora FM, un alumne amb Trastorn Específic del Llenguatge i un altre amb Trastorn del Desenvolupament Inespecífic. Entre el professorat el grup es considerat molt treballador tot i que un poc inquiet. Els dijous a l'hora d'Educació Plàstica participen als tallers intercursos on es realitzen tres grups formats per alumnes de les dues classes. Les sessions de plàstica s'han organitzat mitjançant tallers per a fomentar



les relacions entre l'alumnat de les diferents classes i donar als alumnes l'oportunitat de conèixer metodologies diferents.

A nivell individual em va interessar el cas de l'alumne X<sup>1</sup>, un xiquet de 7 anys de nacionalitat marroquina que ha estat escolaritzat en el centre des del segon cicle d'Educació Infantil. La història prèvia a la incorporació al sistema educatiu pràcticament es desconeix. L'única informació que el centre té respecte els primers anys de vida és que l'alumne va estar en un orfenat al Marroc fins l'any 2008, moment en què va ser adoptat per la seua actual família. Actualment està diagnosticat com un alumne amb Trastorn del Desenvolupament Inespecífic.

Els informes d'institucions externes al centre escolar revisats previs a l'últim informe psicopedagògic, fan referència a diferents perfils que mostren que l'alumne aparentment no presenta cap tipus de problema vinculat a la qualitat de les seues interaccions socials o del seu llenguatge. Tot i això, sí que afirmen que presenta problemes de conducta derivats del TDA-H (Trastorn per Dèficit de Conducta i Hiperactivitat) i expliquen que els símptomes d'aquest trastorn emmascaren les vertaderes capacitats de l'alumne. No és estrany que un cas d'autisme sigui diagnosticat prèviament com un TDA o TDA-H, així com que el mateix subjecte pugue presentar ambdues patologies (Ruggieri, 2006).

Des del centre, es mira amb escepticisme la informació transmesa per les institucions externes a l'escola, perquè es considera que les dades estan condicionades pel context familiar de l'alumne, ja que durant molt de temps l'àmbit familiar s'ha mostrat reticent a fer front a la realitat, desestimant la possibilitat de cap tipus de trastorn autista. El fet de què la família es quede estancada en la fase de negació i que no avanci en les diferents fases del procés d'afrontament, sovint genera l'inici d'un pelegrinatge on la família busca un diagnòstic que confirme la inexistència de la possible patologia (Lledó, Fernández, Grau, 2006). Segons alguns autors, aquesta conducta familiar es veu incrementada entre els casos d'autisme, ja que els individus que amb aquesta patologia freqüentment no presenten alteracions físiques que la evidencien (Muñoz, 2011 i Cuxart i Fina, s.f.).

Durant el curs escolar 2013/2014 els serveis psicopedagògics del centre, juntament amb professionals especialitzats amb el Trastorn de l'Espectre Autista van

---

<sup>1</sup> Al llarg del treball ens referirem a l'alumne com X per tal de garantir l'anonimat.

passar per segona vegada el ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised), una prova que s'aplica en forma d'entrevista semi-estructurada realitzada per un clínic amb experiència cap a una persona que conegue molt bé al xiquet i que per tant pugue oferir una informació detallada respecte al subjecte. En aquest cas va ser la mare de l'alumne qui va respondre a les preguntes de l'entrevista. A nivell internacional el ADI-R és un dels instruments més utilitzats i valorats en la detecció del Trastorn de l'Espectre Autista i una eina excel·lent en el diagnòstic de persones majors de 18 anys (Albores, Hernández, Díaz i Cortes, 2008). El prestigi d'aquest instrument es troba en el seu algoritme diagnòstic (Barrios, 2014). La novetat que presenta aquesta entrevista respecte a altres tipus d'eines per al diagnòstic de l'espectre autista, és que ofereix un diagnòstic retrospectiu que es reflexa en l'algoritme diagnòstic, de manera que els resultats obtinguts en aquest apartat mostren el grau d'afectació del subjecte. A banda, la prova també dona a conèixer la situació actual del xiquet a través de l'algoritme de conducta actual.

Els resultats de l'algoritme diagnòstic situen a l'alumne dintre del grup que el DSM –IV denomina Trastorns del Desenvolupament Generalitzats, i concretament respon als criteris diagnòstics del Síndrome d'Asperguer, ja que supera els punts de tall en les àrees A (Relació Social), B ( Comunicació i Llenguatge) i C (Conductes Estereotipades). A banda, l'alumne també compleix els criteris a nivell de CI , ja que en aquest aspecte el subjecte obté una puntuació superior a 70, sent aquesta 81.

El diagnòstic actual elaborat pel psicopedagog del centre s'ha dut a terme a partir de l'observació directa del subjecte en diferents contextos i dels resultats de les diferents proves estandarditzades. Tot i que l'alumne compleix els criteris per ser inclòs dintre de l'espectre autista, la falta d'acord entre els serveis psicopedagògics del centre i els serveis externs a l'escola, explica que en l'actualitat el seu informe psicopedagògic respongue a un Trastorn del Desenvolupament Inespecífic.

Pel que fa al context escolar, com s'ha dit anteriorment l'alumne ha assistit al mateix centre ordinari i al mateix grup-classe des de l'inici de la segona etapa d'Educació Infantil. A meitat del primer curs en què l'alumne va estar escolaritzat es va detectar que el xiquet no presentava un desenvolupament d'acord al que s'esperava per la seua edat cronològica. El psicopedagog que en aquest moment atenia el centre després de realitzar els procediments pertinents va establir que aquest alumne complia

els criteris per ser diagnosticat com un cas de Trastorn Específic del Llenguatge. Des d'aquest moment i durant tots els cursos fins l'actualitat dintre del context escolar el xiquet ha estat atès pels especialistes d'Audició i Llenguatge (AL), Pedagogia Terapèutica (PT) i els serveis psicopedagògics. A banda, l'alumne també assisteix a centres privats de musicoteràpia i logopèdia.

Durant el curs 2013/2014 l'especialista en AL ha treballat la part de pragmàtica, mentre que el docent de PT ha incidit més en l'àmbit de teoria de la ment. Les intervencions dels especialistes en AL i PT fins al moment sempre s'han realitzat fora de l'aula de referència i a nivell individual o en xicotet grup. Atenent al tractament de l'alumne dintre de l'aula de referència, el tutor del curs intenta mantenir un clima estandarditzat caracteritzat per l'ús de mesures homogeneïtzadores. La metodologia emprada pel tutor, lluny de reconèixer la individualitat de X, es limita a seguir el currículum establert sense atendre les circumstàncies de X.

En aquesta situació, s'observa que la resposta educativa que està rebent l'alumne X es fonamenta d'acord amb els criteris del procés integrador esmentats en l'apartat anterior.

### **3. Plantejament del problema**

#### **3.1 Recollida de informació per delimitar el problema**

Aquest treball s'ha realitzat a partir de la detecció i recollida d'informació referent a aspectes vinculats amb la socialització i els problemes de conducta.

##### **3.1.1 Instruments per a la detecció i recollida de dades**

En aquest punt passarem a comentar les eines que han estat utilitzades per tal d'enunciar la situació inicial sobre la qual s'inicia la intervenció psicopedagògica.

Els instruments emprats en la detecció i recollida d'informació referent als aspectes socioafectius han estat: l'observació dintre de l'aula, entrevistes amb la tutora del curs i la docent de religió, i el resultat d'una prova sociomètrica.

Pel que fa a l'observació, aquesta s'ha utilitzat ja que és "un mètode d'indagació que té per finalitat el coneixement descriptiu i comprensiu d'un entorn, un esdeveniment o una situació."(Sidro, 2014, p.44) i s'ha emprat amb l'objectiu d'obtenir una

aproximació a l'atmosfera de l'aula i a les relacions entre els alumnes, i entre estos i la mestra. D'acord amb els possibles rols que pot prendre l'observador, en aquest cas es tracta d'una observació participant, ja que ha estat duta a terme per una persona que en major o menor mesura es trobava integrada en el grup i a més després ha fet un treball en el mateix. (Sidro, 2014). L'observació s'ha realitzat en un context natural com es l'aula, al llarg de tres sessions de 60 minuts en diferents dies de la mateixa setmana. L'objectiu ha estat analitzar i obtenir dades envers la qualitat de les interaccions entre els alumnes i en particular amb l'alumne X. La informació obtinguda s'ha recollit en un registre narratiu anecdòtic, un dels instruments més adients per a l'anàlisi de dades molt concretes (Sidro, 2014).

Per una altra banda, l'entrevista entesa com una conversa oral intencional sota la qual en major o menor grau d'evidència es conceptua un qüestionari amb diferents graus d'estructuració, s'ha utilitzat de manera semiestructurada (Sidro, 2014) amb la tutora del curs i la docent de religió que atén el centre. Les preguntes plantejades han estat les següents:

- Com valoraries la relació que té l'alumne X amb els seus companys d'aula?
- Observes diferències en la qualitat de les interaccions cap a X entre aquells alumnes que han estat en el mateix grup (B) que X des de l'inici d'infantil i aquells que formen part de l'altre grup (A)?

Per últim, el test sociomètric (annex 1)<sup>2</sup> és una prova que conté diferents preguntes, que tot i que varien d'acord amb l'edat dels destinataris i els autors que les elaboren, en tots els casos permet obtenir informació sobre les relacions socials que es donen entre els destinataris del mateix (Sidro, 2014). El test utilitzat inclou un procediment de nominacions i un d'associació d'atributs perceptius. Del primer s'extrau informació envers les possibilitats que cada alumne té per a establir relacions d'amistat. En aquest primer apartat l'alumnat respon als ítems: 1. Qui són els alumnes amb els que més t'agrada jugar? i 2. Qui són els alumnes amb els que menys t'agrada jugar? Del procediment d'associació d'atributs perceptius s'obtenen dades sobre la conducta d'acord com aquesta es percebuda pels companys. Dintre d'aquest últim es diferencien atributs positius i atributs negatius. Els positius corresponen als ítems: 5. El que té més

---

<sup>2</sup> Extret de la pàgina

<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57743/sociograma.doc/fca7c2b6-8125-4d7f-b5a1-e479e66119e6>.

amics, 7. Al que més vol la professora, 8. El més alegre, 9. El que més ajuda als altres xiquets i 10. El que més sap. Els negatius es troben en els ítems: 6. El més trist, 11. El que té menys amics, 12. El que més molesta, 13. El que menys sap i 14 El menys volgut per la professora.

En quants als instruments emprats en la detecció i recollida d'informació referent als aspectes conductuals de l'alumne X, aquests han estat: entrevistes amb l'EOPAE (Equip d'Orientació Psicopedagògica i suport Especialitzat) i amb l'especialista de PT, així com l'aplicació d'una prova estandarditzada, l'EPC (Escala de Problemes de Conducta) a l'especialista de PT.

Pel que fa als especialistes de l'EOPAE, l'entrevista amb aquests ha estat no estructurada i ha sorgit dintre d'una reunió on s'ha abordat la situació actual de X.

En el cas de l'especialista de Pedagogia Terapèutica, l'entrevista ha sigut semiestructurada i s'ha dirigit a conèixer quin ha sigut el tractament de l'àmbit conductual en el cas de X dintre del centre educatiu. Les preguntes formulades han estat:

- Quines mesures s'han pres per afrontar els problemes de conducta d'"X"?
- Han funcionat? Per què?
- Hi ha algun registre dels resultats obtinguts?

Per una altra banda, l'EPC es una prova estandarditzada de 99 ítems dividida en 7 escales: problemes escolars, conducta antisocial, timidesa-retraïment, trastorns psicopatològics, problemes d'ansietat, trastorns psicossomàtics i adaptació social; i amb tres alternatives de resposta: no =0, de vegades =1 i moltes vegades=2 (Navarro, Peiró, Llácer i Silva, 1993).

### **3.1.2 Resultats i delimitació del problema**

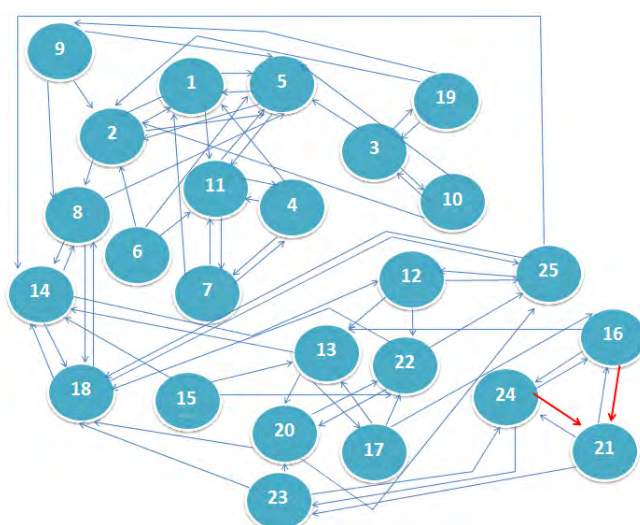
Tot seguit passarem a valorar els resultats obtinguts a partir dels diferents instruments emprats per valorar l'aspecte socioafectiu.

Dels períodes d'observació dintre de l'aula es conclou que els comentaris que els companys dirigien cap a X no eren adients, ja que contenien tons despectius i ofensius. Malgrat que en algunes ocasions les ordres que li enviaven pretenien oferir ajuda o assenyalar que deixés de fer una conducta inapropiada, freqüentment els

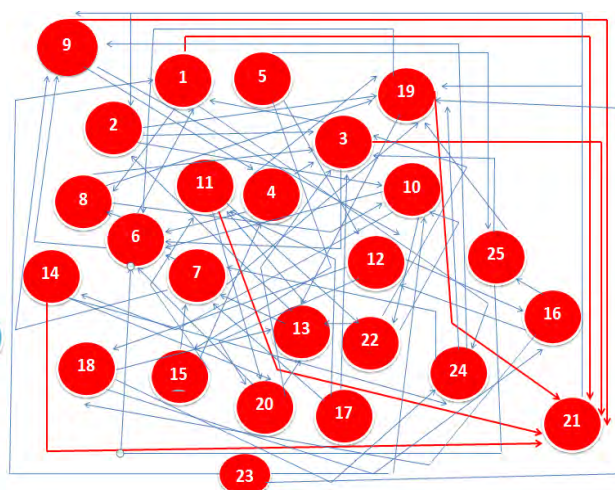
enunciats eren inadequats per la forma, pel contingut explícit del missatge o per ambdues raons.

En quant a les entrevistes semiestructurades amb la tutora del curs i la mestra de religió, ambdues van coincidir en què X estava integrat dintre de l'aula ja que, des d'infantil 3 anys havia estat amb el mateix grup de companys. Tot i això, la mestra de religió sí que va advertir que s'observaven diferències entre l'alumnat que forma part del grup de referència de X i el que pertany a l'altra classe quan es fan activitats interkurs. La docent va destacar que la conducta que manifestava X, derivada de la seua patologia, era vista com estranya i generava rialles ofensives entre el grup d'alumnes que no havien format part del grup de referència de X.

Pel que als resultats del sociograma, en l'apartat de les nominacions corresponents als ítems 1 i 2, de 24 tests, X obté 2 eleccions (Figura 4) i 6 rebutjos (Figura 5).



#### Figura 4. Sociograma d'eleccions positives



**Figura 5. Sociograma eleccions negatives**

En quant als atributs perceptius positius, corresponents als ítems 5, 7, 8, 9 i 10 sols en una ocasió X obté 1 atribut positiu. Atenent als atributs perceptius negatius corresponents als ítems 6,11,12,13 i 14; 18 de 24 companys assignen a X almenys 1 atribut negatiu.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I. 5																									
I. 6	X				X								X			X			X	X		X			
I. 7																									
I. 8								X																	
I. 9																									
I. 10																									
I. 11	X				X					X				X		X							X		
I. 12	X				X	X					X		X				X		X	X					
I. 13			X					X	X					X			X						X		
I. 14					X							X	X												X

Figura 6. Atributs perceptius que rep X per part dels seus companys. Sociograma 1.

A continuació, passarem a comentar els resultats referents a l'aspecte conductual.

Els professionals dels serveis psicopedagògics de conselleria, han proposat realitzar una intervenció conductual instrumentalitzada en una economia de fitxes, una de les tècniques més utilitzades per incrementar conductes desitjades i reduir aquelles inapropiades (Siegenthaler, 2014). Com a aspecte rellevant s'ha incidit en la importància de què l'alumne obtingue èxit (Siegenthaler, 2014) i en conseqüència s'ha recomanat incloure una única norma de moment. A banda, també s'han facilitat els reforços que podria obtenir l'alumne d'acord amb les seves preferències. Aquestos (proporcionats en una entevista prèvia de l'EOPAE amb els pares) podrien ser: veure pel·lícules, contar contes, fullejar, pintar-se, fer polseres, disfressar-se, fer papiroflèxia, pintar amb els dits, anar al parc o estar amb les amigues.

Pel que fa a l'entrevista amb l'especialista de PT, el docent ha explicat que amb X s'han realitzat diverses economies de fitxes. Les principals raons per les que no han funcionat fins al moment les mesures de modificació conductual aplicades han estat: l'elevat nivell d'exigència sol·licitat des del principi del procés i la falta de coordinació entre totes les persones implicades, tal i com està recollit en un document intern del centre.

Per últim en els resultats de l'EPC (annex 2), X obté puntuacions significatives a l'escala de timidesa (Pc 80%), trastorns psicopatològics (Pc 95%), problemes d'ansietat (Pc 85%), i trastorns psicossomàtics (Pc 95%).

Després d'haver valorat els resultats obtinguts en la recollida d'informació es pot establir que els problemes delimitats han estat:

- El rebuig que rep X per part dels seus companys del grup-classe.
- Els problemes de conducta que presenta X en les seves interaccions amb la mestra i els companys.

#### **4. Plantejament d'objectius**

Un dels problemes delimitats fa referència a les relacions intragrupals que es donen dintre de la classe ordinària a la que pertany l'alumne X. Per tant el primer objectiu és millorar les relacions intragrupals per tal d'evitar el rebuig que pateix X per part dels seus companys.

A banda, a nivell individual, l'alumne X presenta problemes de conducta. Per aquest motiu, el segon objectiu anirà dirigit a millorar els problemes conductuals de X.

#### **5. Proposta d'acció**

D'acord amb el primer objectiu enunciat, s'ha elaborat un programa de sensibilització per a la millora de les relacions intragrupals, per a l'alumnat de l'aula de 2nA. D'acord amb el segon objectiu, per a abordar els problemes de conducta de X s'ha dut a terme una economia de fitxes.

##### **5.1 Programa de sensibilització per a la millora de les relacions intragrupals des d'un plantejament socioemocional i afectiu**

Durant els últims anys s'han produït grans millores pel que fa a la incorporació de l'alumnat amb diversitat funcional dintre del sistema educatiu ordinari. Tot i que l'aplicació d'aquestes mesures genera resultats positius per a tots els membres que formen la comunitat educativa (Moliner, 2013), els procediments emprats no són suficients i "encara es fan precises mesures d'atenció cap a una integració personal i social en els diversos contextos educatius, adquirint, les actituds cap a les persones amb discapacitat, una gran rellevància en la millora de les seues possibilitats d'integració social" (Luque i Luque, 2011, p.1).



Des de la psicologia social es treballen les relacions i les actituds que es donen entre els membres dels grups. Una de les variables que actua sobre la qualitat de les interaccions socials són els mecanismes cognitius (Smith, 2006). L'aprenentatge social, denominat per Albert Bandura com aprenentatge vicari, estableix que mitjançant el modelatge el subjecte activa processos imitatius cognitius que li permeten aprendre del model observat (Cantero et. al, 2011). En els centres escolars i a nivell d'aula, l'actitud que pren el professorat cap a la diversitat influeix decisivament en les conductes d'acceptació o rebuig que desenvoluparan els alumnes, "el mestre és una persona significativa per als seus alumnes, és el model que cal seguir i exerceix una influència notòria sobre la manera adequada de relacionar-se i comportar-se" (Saumell, Alsina i Arroyo, 2011, p. 123). A més "la seua particular visió de la discapacitat, afavorirà o no l'aprenentatge dels seus alumnes, el clima socioafectiu de l'aula i en definitiva, el seu compromís amb l'evolució personal i social dels seus alumnes" (Luque y Luque, 2011).

Avramidis i Norwich (2004) en el seu metaanàlisi sobre l'actitud del professorat cap a la diversitat estableixen que els factors que influeixen en aquestes actituds són: variables relatives als xiquets, variables relatives al professorat, anys d'experiència docent, curs impartit, l'experiència del contacte, la formació, les conviccions del professorat, opinions sociopolítiques del professorat i variables relatives a l'ambient educatiu.

Actituds i emocions mantenen una relació significativa, ja que les primeres es veuen condicionades pels estats emocionals. Totes les accions estan motivades per una emoció (Montserrat, 2014).

Una de les mesures per abordar a nivell d'aula les actituds de l'alumnat cap a la diversitat funcional consisteix en l'aplicació de programes d'educació emocional. Bisquerra (2000) defineix l'educació emocional com "un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com element essencial del desenvolupament humà, amb l'objectiu de capacitar-lo per a la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social". Per tant, a través d'aquests programes es pretén que l'alumnat adquireixca i introdisca les habilitats emocionals dintre de la seua vida diària, fent que les seues actituds contribuïsquen en la creació d'un clima social respectuós i tolerant present al llarg de tota la seua vida.

De tot el que s'ha comentat fins al moment, es pot concloure que limitar-se a canviar l'emplaçament de les persones amb diversitat funcional dels centres específics als centres ordinaris no és suficient i genera resultats nefasts. L'aplicació d'aquesta mesura lluny de contribuir a millorar les possibilitats de les persones amb diversitat funcional, freqüentment genera relacions hostils com es dona en el cas de la classe de X. Per a poder millorar les possibilitats d'integració social i obrir el camí cap a la inclusió cal tindre en compte el component actitudinal, la qual cosa a nivell d'aula suposa cuidar les relacions intragrupals que es donen entre l'alumnat.

Atenent a l'edat cronològica dels membres del grup receptor del programa de sensibilització, aquesta oscil·la entre els 7 i els 8 anys. Durant aquesta etapa s'espera que l'alumnat amb un desenvolupament cognoscitiu dintre dels llindars de normalitat sigui capaç de reconèixer els estats mentals propis i de les altres persones. Aquests estats mentals es troben dintre del què es coneix com Teoria de la Ment, també coneguda sota les sigles TOM (Theory of Mind).

L'àmbit de la Teoria de la Ment inclou: les creences (vertaderes o falses), els desitjos, les intencions i les emocions. Tots aquests aspectes anomenats són elements claus per a la possibilitat de desenvolupar la competència social (Andrés, 2009).

Aquesta habilitat per conèixer l'estat mental de les altres persones es comença a adquirir a partir dels 4 anys, i des d'aquesta edat fins als 6-7 anys es produeix un augment significatiu en el lèxic emocional. Tot i això, la intencionalitat comunicativa del llenguatge apareix molt abans. Alguns autors afirmen que “els bebès d'alguns mesos que ja tenen certs nivells d'empatia són capaços, al complir un any, no sols de detectar estats emocionals sinó que també tenen en compte eixa informació en la seua interacció amb un objecte o amb el medi” (Monfort y Monfort, 2001, p.7). Altres autors defensen que aquesta habilitat s'adquireix també en la primera infància, però enfatitzen en què per a què la conducta sigui considerada intencional “cal que el subjecte tingue alguna representació mental o consciència de l'objectiu perseguit així com del mitjans necessaris per tal d'aconseguir-ho.” (Piaget 1937, citat en Clemente y Villanueva, 2007, p. 101).

Per tant, a l'edat de 7 – 8 anys els xiquets entenen que els missatges que transmeten tenen una intencionalitat comunicativa i són capaços de conèixer l'estat emocional d'altres persones.

Garaigordobil y García de Galdeano (2006) en un estudi sobre *l'empatia en xiquets de 10 a 12 anys*, conclouen que:

Els participants amb alta empatia tenien moltes conductes socials positives (pro-socials, assertives, consideració, autocontrol, lideratge), poques conductes negatives (passives, agressives, antisocials, retraïment), moltes estratègies d'interacció assertives, van ser nominats com a companys pro-socials, tenien un alt autoconcepte, alta capacitat per a analitzar emocions negatives, alta estabilitat emocional, així com moltes conductes i trets de personalitat creadora. La regressió múltiple va identificar com a variables predictores: l'alt nivell de conducta pro-social, el baix nivell de conducta agressiva i l'alt autoconcepte.

Per consegüent treballar les habilitats socials, i entre aquestes l'empatia és fonamental per tal que en edats adolescents i adultes aquests xiquets siguin capaços d'aplicar la competència social a la seua vida.

#### **5.1.1 Objectius del programa de sensibilització**

- a) Objectiu general → millorar les relacions interpersonals a l'aula i reduir la situació de rebuig que pateix X.
- b) Objectius específics:
  - 1. Afavorir el desenvolupament integral de l'alumnat.
  - 2. Prendre consciència d'allò que sentim.
  - 3. Descobrir que l'estat emocional sempre està present en totes les situacions que vivim al llarg del dia.
  - 4. Aprendre a reconèixer emocions.
  - 5. Identificar les emocions personals.
  - 6. Identificar les emocions en les persones del voltant.
  - 7. Apropar a l'alumnat la realitat que tots som diferents i que la diversitat és enriquidora per a tots.
  - 8. Fomentar l'empatia.

#### **5.1.2 Continguts**

- a) Sensibilització emocional.
- b) Emocions: alegria, por, tristesa, amor i ràbia.
- c) Reconeixement d'estats emocionals propis.